Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9070126
Centre d'intérêt : 500

Québec (Province). Conseil supérieur de l'éducation.

La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur : avis au Ministre de l'enseignement supérieur et de la science / Conseil supérieur de l'éducation. -- Sainte-Foy : Le Conseil, [1990?].
53 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Notes (part. bibliogr.) au bas des p. Code : 50-0379

ISBN 2-550-15426-6

Descripteur(s) : Pédagogie universitaire

Cet avis a pour but de dégager les exigences pédagogiques liées à la mission de formation à l'enseignement supérieur, de préciser les axes d'une pratique pédagogique signifiante et enracinée dans la conjoncture propre à l'enseignement supérieur, de s'interroger sur les rôles respectifs des acteurs en cause et de cerner les conditions institutionnelles les plus favorables à la pédagogie. Ce qui ressort de cette étude est l'affirmation de quelques idées-forces en matière pédagogique, une conception, une vision idéale qui fonde les choix et inspire l'action, un cadre qui appelle la mise en place de certaines conditions. Une des orientations suggérées par le Conseil fait suite au constat du contexte hétérogène et de la pluralité culturelle de l'enseignement supérieur et incite les pédagogues à utiliser une stratégie diversifiée d'enseignement, à s'ouvrir aux technologies nouvelles de la communication et de l'information et à pratiquer une pédagogie différenciée.

Type de document :

CONSEIL SUPÉRIEUR

DE L'ÉDUCATION

Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Québec

Ont participé à la rédaction de cet avis : Mme Monique L. Aubin, secrétaire de la Commission de l'enseignement supérieur, et M. Jean Proulx, secrétaire du Conseil.

Réviseur linguistique : M. Bernard Audet.

Avis adopté à la 305e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 14 décembre 1989

ISBN 2-550-15426-6
Dépôt légal : quatrième trimestre 1990
Bibliothèque nationale du Québec

90-7012

TABLE DES MATIÈRES

		PAGE
INTRODUCTION		1
CHAPITRE 1 :	**Des exigences liées à la mission de formation**	3
1.1	Une pédagogie de l'enseignement supérieur	3
1.1.1	Une mission commune d'enseignement supérieur	3
1.1.2	Des compétences inséparables	6
1.2	Une pédagogie de la formation fondamentale	8
1.2.1	La formation fondamentale comme cadre de référence	8
1.2.2	Des tâches pédagogiques que requiert la formation fondamentale	10
1.3	Une pédagogie de l'approche programme	12
1.3.1	Une approche organique des programmes	12
1.3.2	Une planification de l'activité pédagogique	14
1.4	Une pédagogie de la recherche	15
1.4.1	La formation de chercheurs	15
1.4.2	Une didactique de la créativité	16
CHAPITRE 2 :	**Une pratique pédagogique enracinée**	19
2.1	L'axe de la diversité	19
2.1.1	Des faits qui remettent en cause la pédagogie	19
2.1.2	Des méthodes diversifiées	21
2.1.3	L'apport des technologies nouvelles de la communication et de l'information	22
2.1.4	Une pédagogie différenciée	23
2.2	L'axe de la qualité	24
2.2.1	Une requête pressante	25
2.2.2	Le développement d'apprentissages fondamentaux	25
2.2.3	Une évaluation appropriée au développement intellectuel et au développement intégral	26
2.2.4	Une conciliation de la liberté d'enseignement et de l'évaluation institutionnelle	28
2.3	L'axe de la globalité	28
2.3.1	Un besoin lié à une évolution sociale complexe	29
2.3.2	Un acte de communication globale	29

2.3.3 Le développement de l'esprit 30
2.3.4 Le développement de la personne 31

CHAPITRE 3 : Des acteurs responsables 33

3.1 Les enseignants : des professionnels de la pédagogie 34
3.1.1 Des défis pour le professionnalisme 34
3.1.2 Des responsabilités personnelles 34
3.1.3 Des responsabilités collectives 35
3.2 Les étudiants : des partenaires actifs 35
3.2.1 Un profil qui a changé 35
3.2.2 Le désir d'apprendre et de se développer 36
3.2.3 L'engagement personnel 37
3.3 Les personnels de soutien et de gestion : des facilitateurs 37
3.3.1 L'importance de tous les personnels 38
3.3.2 Une participation à la planification pédagogique 38
3.3.3 Une éthique institutionnelle 39
3.3.4 La pédagogie au cœur du projet d'établissement 39

CHAPITRE 4 : Des conditions institutionnelles favorables 41

4.1 Une projet institutionnel de soutien à l'enseignement 41
4.1.1 Le cours groupe comme lieu d'appartenance et de relation interpersonnelle 41
4.1.2 Un soutien à l'encadrement des étudiants 42
4.1.3 Une organisation matérielle favorable 43
4.1.4 Une gestion par programme 43
4.1.5 Une évaluation institutionnelle qui stimule la pédagogie 44
4.2 Une gestion pédagogique du personnel enseignant 45
4.2.1 La valorisation de l'enseignement 45
4.2.2 Un perfectionnement pédagogique en cours d'emploi 46
4.2.3 Des regroupements et des services dynamiques 47

CONCLUSION 51

INTRODUCTION

La question pédagogique semble actuellement remise au premier plan des préoccupations des milieux éducatifs de l'enseignement supérieur. En effet, depuis quelques années, maints écrits, colloques ou congrès ont eu pour thème la pédagogie collégiale ou universitaire. Et ce n'est pas par hasard que plusieurs intervenants voient dans la prestation de l'acte pédagogique l'un des défis majeurs de l'enseignement supérieur. Le Conseil lui-même l'a rappelé dernièrement : au cégep, la pédagogie, et à l'université, la valorisation de la fonction d'enseignement, constituent des enjeux importants pour demain[1].

Conscient que la pédagogie constitue un défi majeur de l'enseignement supérieur, le Conseil a demandé à sa Commission de l'enseignement supérieur d'explorer ce sujet, de dégager les exigences pédagogiques liées à la mission de formation à l'enseignement supérieur, de préciser les axes d'une pratique pédagogique signifiante et enracinée dans la conjoncture propre à l'enseignement supérieur, de s'interroger sur les rôles respectifs des acteurs en cause et de cerner les conditions institutionnelles les plus favorables à la pédagogie. La ***pédagogie***, qui apparaît ici comme l'un des défis majeurs de l'enseignement supérieur, peut être définie comme ***le processus qui consiste à aider, dans certaines conditions sociales et institutionnelles, l'étudiant et l'étudiante à apprendre et à se développer***. Cette définition — on pourra en vérifier la valeur exploratoire et heuristique dans les pages qui suivent — comporte, à tout le moins, quatre éléments qui regroupent les observations et les réflexions qui constituent l'essentiel des propos du présent avis.

Le premier élément concerne la visée même de l'acte pédagogique, soit le fait pour l'étudiant ou l'étudiante d'apprendre et de se développer. Tel est, en définitive, le cœur de la mission de formation qui contient, pour le collège et l'université, les exigences d'une pédagogie de l'enseignement supérieur, de la formation fondamentale, de l'approche programme et de la recherche. C'est l'objet du ***premier chapitre***.

Le deuxième élément a trait à l'acte d'amener ou d'aider l'étudiant et l'étudiante à apprendre et à se développer. Le regard se penche alors sur les pratiques pédagogiques les plus signifiantes, celles qui s'enracinent en quelque sorte dans des besoins tournés vers l'avenir, mais qu'exprime déjà la présente conjoncture sociale. Les axes de ces besoins et des pratiques qu'ils appellent sont ceux de la qualité, de la diversité et de la globalité. C'est l'objet du ***deuxième chapitre***.

Le troisième élément est centré sur les acteurs de la pédagogie, c'est-à-dire, au premier chef, les étudiants et les professeurs, mais aussi l'ensemble des personnels de gestion et de soutien pédagogique. Tous y ont leur responsabilité, soit à titre de professionnel, de partenaire ou de facilitateur. C'est l'objet du ***troisième chapitre***.

1. CSE, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Rapport 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1988, pp. 104 et 129.

quatrième chapitre

CHAPITRE 1

DES EXIGENCES LIÉES À LA MISSION DE FORMATION

Les établissements d'enseignement supérieur ont une mission de formation qu'il importe de rappeler, non pas tant pour l'analyser en elle-même, que pour en montrer les incidences sur la pédagogie. C'est donc sous l'angle pédagogique tel que défini plus haut qu'on jette ici un regard sur la mission de formation de l'enseignement supérieur, qui allie formation fondamentale et spécialisation, s'exprime dans les programmes de formation et s'ouvre sur des activités de recherche.

Ce chapitre comporte quatre sections. La ***première*** décrit la mission commune d'enseignement supérieur des cégeps et des universités et montre la nécessité de compétences inséparables chez les enseignants. La ***deuxième*** rappelle les principales composantes de la formation fondamentale et en explicite les enjeux proprement pédagogiques. La ***troisième*** se centre sur les programmes d'études et l'approche programme qu'on met de plus en plus de l'avant à l'enseignement supérieur et dégage les implications pédagogiques de cette approche. La ***quatrième*** a trait à la recherche et explicite ce que peut être une pédagogie de la formation de chercheurs.

1.1 Une pédagogie de l'enseignement supérieur

Le cégep et l'université partagent une mission commune d'enseignement supérieur. C'est dire qu'ils ont aussi en commun des exigences concernant l'acte pédagogique. En un sens tout à fait approprié, on peut donc parler d'une pédagogie de l'enseignement supérieur qui prend racine dans les missions de formation collégiale et universitaire[1].

1.1.1 Une mission commune d'enseignement supérieur

Le cégep et l'université ont une ***mission commune d'enseignement supérieur***. On n'a pas à refaire ici la discussion et l'analyse contenues dans un avis précédent du Conseil, fondé sur un rapport de la Commission de l'enseignement supérieur[2], et qui posait implicitement les points d'ancrage du présent document. Il y a des enracinements historiques, législatifs, administratifs et pédagogiques qui invitent indubitablement à considérer que le cégep partage avec l'université une mission commune d'enseignement supérieur.

Qu'il suffise de rappeler que la création des cégeps québécois est interprétée comme une version originale d'un vaste mouvement qui vise à fournir

1. On retrouve cette préoccupation d'une pédagogie de l'enseignement supérieur dans de nombreuses initiatives, à l'heure actuelle. Ne citons, pour exemple, que quelques-unes des plus récentes : la remise sur pied, en 1988, du Fonds de développement de l'enseignement à l'Université de Montréal ou la Journée d'échange et de réflexion sur la pédagogie universitaire, organisée par l'Association internationale de pédagogie universitaire en collaboration avec le Syndicat des professeurs de l'UQTR. La revue *Pédagogie collégiale* présente aussi des initiatives identiques, pour l'enseignement collégial. Elle contient aussi de nombreux articles sur la question. Lire, par exemple, Paul-Émile Gingras et Jacques Laliberté, « Vingt ans de vie pédagogique collégiale », dans *Pédagogie collégiale*, vol. 1, n° 4, mai 1988, pp. 28-34. On peut aussi se référer à la revue *Pédagogiques*. Par exemple : Denis Blondin, « Le défi pédagogique de l'enseignement supérieur », Éditorial dans *Pédagogiques*, vol. 8, n° [illegible], Montréal, 1988, p. 5.
2. CSE, *Du collège à l'université. L'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur*, Québec, 1988, pp. 5-10.

un enseignement postsecondaire moins long que l'enseignement universitaire, permettant de préparer à l'exercice de fonctions techniques de niveau supérieur — c'est le volet professionnel de la mission des cégeps — et qu'on appelle un enseignement supérieur court. Par ailleurs, on perçoit aussi de plus en plus — et cela résume le volet préuniversitaire de la mission des cégeps — que cégep et université doivent être considérés comme deux institutions qui, en commun et en continuité, administrent un programme long de formation qui appartient idéalement à un curriculum unique d'enseignement supérieur.

Plus précisément, la mission d'enseignement supérieur s'exprime dans les concepts de ***formation fondamentale, formation générale et spécialisation***. En fait, c'est bien d'un équilibre entre ces éléments de formation qu'il s'agit. Et c'est un équilibre dynamique, à condition puisque l'enseignement supérieur est finalement l'accès à une spécialisation, mais une spécialisation qui permette de saisir un champ de disciplines par rapport à l'ensemble des univers de savoirs et qui s'attache aux fondements mêmes de cette discipline.

Or, la spécialisation réside justement dans la maîtrise d'une discipline. La formation générale, dans la capacité de relativiser cette discipline et de la situer par rapport à l'ensemble des univers de savoirs et des grands domaines de la culture, et la formation fondamentale, dans l'appropriation des fondements épistémologiques, historiques et méthodologiques de cette discipline. On comprend que l'équilibre des éléments soit dynamique et que leur dosage puisse et doive varier, selon qu'il s'agit de la formation préuniversitaire ou de la formation technique, au cégep, du premier, du deuxième ou du troisième cycle à l'université.

La mission d'enseignement supérieur s'exprime aussi dans les concepts ***d'enseignement, de recherche et de service à la collectivité***. Certes, qu'il s'agisse de l'une ou l'autre de ces fonctions, c'est toujours de formation qu'il s'agit, en définitive. Et l'enseignement universitaire est appelé à consolider les acquis de l'enseignement collégial, à la fois dans la poursuite de ses objectifs propres et dans un esprit de collaboration interordres d'enseignement.

Ici aussi, des équilibres variables existent, notamment entre l'enseignement et la recherche, aux deux ordres d'enseignement. Les mêmes fonctions sont donc remplies différemment, selon qu'il s'agit du cégep ou de l'université. Aux deuxième et troisième cycles universitaires, par exemple, la recherche est inextricablement liée à l'enseignement, la formation de l'étudiant s'étant justement poursuivie à la fois dans la recherche et dans l'enseignement. Et, bien que la mission de recherche ne soit pas officiellement inscrite dans la Loi sur les collèges, la recherche existe de fait au collégial non seulement comme outil de développement collectif, mais aussi comme outil de formation des élèves. Si, pour l'avenir, on souhaite que l'important potentiel de

---

3. *Ibid.*, p. 6-8.

recherche des professeurs des collèges sont mieux reconnu et utilisé; on s'attend par ailleurs que la fonction d'enseignement soit davantage valorisé et soutenue à l'université.

Il n'y a, à vrai dire, qu'une seule filière d'enseignement supérieur, mais ***des spécificités existent*** qu'il importe pourtant de rappeler brièvement. Ainsi, le secteur technique du collégial vise nettement une spécialisation normalement répartie sur trois années d'études. Mais cette spécialisation comporte des éléments de formation générale — l'éventail des cours obligatoires et des cours complémentaires — et elle doit être poursuivie dans l'optique d'une formation fondamentale — l'appropriation des fondements des disciplines, à laquelle peuvent contribuer ses cours plus de service. Certes, en raison des buts plus immédiats visant la préparation au marché du travail, il n'y a guère une préoccupation plus marquée d'acquisition de connaissances et d'habiletés spécifiques. Mais au total — et c'est le marché de l'emploi lui-même qui l'exige — la perspective d'une formation non pointue, largement polyvalente et axée sur les fondements a demeuré primordiale.

Le secteur préuniversitaire du collégial, comme son nom l'indique, poursuit essentiellement la visée d'une préparation aux études universitaires. Il a donc normalement pour fonction de permettre la combinaison des études. C'est aussi dans l'optique d'une formation fondamentale que l'étudiant, choisissant une concentration, s'initie à un champ de savoir. Lui aussi doit suivre et réussir des cours obligatoires et des cours complémentaires, qui gardent ouverte la perspective de la formation générale. Les concentrations préuniversitaires ont le caractère d'une initiation à un ensemble de disciplines. En fait, l'étudiant y est précisément dans un champ de disciplines, qu'il fréquente — c'est du moins l'idéal de plus en plus affirmé — dans une optique de formation fondamentale. Il s'y familiarise avec un domaine du savoir qui lui tient normalement à cœur, il y effectue ses premières explorations et ses premières recherches méthodiques.

Le premier cycle universitaire vise lui aussi un début de spécialisation. Mais c'est de plus en plus dans une optique de formation fondamentale qu'on cherche à le définir, plutôt que dans la perspective encore trop contestée à l'heure présente d'une spécialisation disciplinaire choisie très tôt. L'étudiant du premier cycle s'initie graduellement au langage et aux méthodes de la discipline qu'il a choisie, mais on souhaite de plus en plus qu'il le fasse dans l'optique d'une formation fondamentale et en ménageant les ouvertures culturelles de la formation générale. Déjà, cependant, il peut pratiquer des recherches disciplinaires systématiques.

---

4. *Ibid.*, pp. 29-32.
5. Consulter, par exemple, Maurice Boisvert, *Formation générale, formations spécialisées*. Communication présentée à la Conférence annuelle des recteurs des universités, Université Laval, 16 septembre 1985 et Bernard Rioux, *Quelques réflexions sur le premier cycle universitaire au Québec*. Conseil des universités, septembre 1986.

Mais c'est vraiment aux deuxième et troisième cycles universitaires que l'étudiant profitera d'une plus large autonomie et d'une plus grande responsabilité pour suivre sa formation professionnelle spécialisée ainsi que sa formation de chercheur dans une discipline. Avec raison, la formation est-elle axée à la fois par l'enseignement et la recherche. En d'autres termes, l'enseignement et la recherche visent aussi bien la formation d'un spécialiste capable d'appliquer son savoir spécialisé de façon professionnelle que la formation d'un chercheur, qui a produira un volume de nouvelles connaissances en sa discipline.

1.1.2 Des compétences inséparables

Cette large mission d'enseignement supérieur impose aux educateurs concernés une compétence à quatre volets, qu'il semble de plus en plus impossible de dissocier. Il s'agit des compétences culturelle, disciplinaire, didactique et pédagogique. Si l'une d'entre elles est absente, c'est évidemment la formation (avec chez l'étudiant qui risque d'en souffrir) il va sans dire.

Compétence culturelle, d'abord À l'enseignement supérieur, le pédagogue doit de toute évidence posséder cette compétence culturelle qui consiste à la fois dans une ouverture intelligente aux divers domaines du savoir connus en évolution — arts, lettres, sciences de la nature, sciences humaines, technologies — et dans une capacité de critique à l'égard de toute production culturelle. L'éducateur cultivé est donc celui qui témoigne d'une appropriation réelle de divers champs de savoir et d'une distanciation qui lui permet de juger de la relativité de chacun et même de saisir de façon critique la discipline qu'il maîtrise davantage.

En somme, la mission d'enseignement supérieur exige un pédagogue dont le développement soit le plus complet possible. L'apprentissage approfondi d'une discipline, c'est-à-dire sa spécialisation, ne doit jamais inconsciemment empêcher, bien au contraire de s'ouvrir à d'autres modes de connaissance, de compréhension ou de transformation du réel. C'est cette ouverture qui lui permettra, finalement, de poursuivre avec ses étudiants des objectifs de formation transdisciplinaires, telles ces aptitudes fondamentales dont on parlera plus loin, et d'aménager avec ses collègues des collaborations interdisciplinaires.

Compétence disciplinaire, ensuite Cette compétence disciplinaire paraît incontournable. Il s'agit ici de la maîtrise d'une discipline, avec tout ce que cela suppose de connaissances, d'habiletés et d'attitudes propres à un champ de savoir. Ce n'est pas sans raison que cegeps et universités exigent généralement une maîtrise ou un doctorat comme formation initiale pour celui qui doit enseigner.

---

9. CEQ, *Le Rapport Parent, vingt ans après*, p. 14 et *Les défis actuels de la pédagogie*, pp. 11-14.

Le pédagogue compétent est aussi celui qui maîtrise les trois grandes phases de l'activité pédagogique : la planification, l'organisation et l'évaluation. La planification a trait aux objectifs à atteindre; l'organisation se réfère aux moyens, méthodes et stratégies utilisés; l'évaluation concerne la vérification des apprentissages réalisés par les étudiants, mais fait aussi appel à un retour critique sur l'activité pédagogique elle-même.

C'est par cet ensemble de compétences que l'enseignant peut, à l'enseignement supérieur, assumer pleinement les ***dimensions complémentaires de son activité pédagogique***. À ce niveau, en effet, l'activité pédagogique est par excellence une activité qui cultive. Si l'enseignement supérieur persiste toujours à se définir comme un lieu de savoirs organisés mais en constante évolution, comme l'endroit par excellence où se forment les intellectuels et les scientifiques essentiels à une société, comme un milieu où s'exerce la fonction critique et se poursuit la recherche qui contribue au progrès de la collectivité, il faut que les pédagogues qui s'y travaillent prennent conscience de la nécessité dans laquelle ils se trouvent de cultiver les esprits et de leur procurer cette polyvalence qui ouvre sur tous les champs de la culture.

L'activité pédagogique à l'enseignement supérieur est une activité qui cultive, certes, mais c'est aussi une activité qui spécialise. Spécialiser, c'est amener à la maîtrise d'une discipline et, particulièrement à l'enseignement supérieur, aux fondements mêmes d'une discipline. C'est faire cheminer, à son tour, l'étudiant vers une compétence disciplinaire. On le voit : c'est la mission d'enseignement supérieur — reprise ici sous l'angle de la culture et de la spécialisation — qui impose au professeur les compétences culturelle, disciplinaire, didactique et proprement pédagogique dont on a parlé plus haut.

1.2 Une pédagogie de la formation fondamentale

La formation fondamentale constitue une véritable plaque tournante de la formation au collégial et au premier cycle universitaire. Elle intègre, en quelque sorte, les deux notions complémentaires de formation générale et de spécialisation. C'est donc avec raison qu'on en fait de plus en plus un cadre de référence qu'il importe de préciser, sans doute, mais dont on s'attachera aussi à clarifier les grands enjeux proprement pédagogiques.

1.2.1 La formation fondamentale comme cadre de référence

Les réflexions sur la formation fondamentale sont présentement nombreuses et témoignent à la fois de la nécessité de clarifier la notion, de l'opportunité d'en dégager les implications et de la pertinence d'en montrer la

cohérence [illegible]

transférabilité des apprentissages [illegible]

1.2.2 Des tâches pédagogiques que requiert la formation fondamentale

[illegible]

miser sur l'engagement des étudiants [illegible]

pratique disciplinaire ouverte

aide à cheminer vers les fondements

insistance sur les apprentissages essentiels

favoriser l'intégration des apprentissages

1.3 Une pédagogie de l'approche programme

1.3.1 Une approche organique des programmes

la formation fondamentale se présente comme le véritable référentiel

savoirs. Il y a ici continuité entre les visées de formation fondamentale du cégep et celles du premier cycle universitaire. Cette référence des programmes à la formation fondamentale est, en somme, la première dimension d'une gestion pédagogique axée sur l'approche programme.

La deuxième dimension de cette gestion pédagogique concerne les ***objectifs généraux des programmes***. L'approche programme exige en effet que, soit au palier gouvernemental soit au palier institutionnel — en tout cas, là où se construisent les programmes —, les objectifs généraux des programmes soient nettement définis et que l'enseignement des disciplines se situe dans cette trajectoire. En somme, ces objectifs généraux instaurent une logique de programme ou encore, pour mieux dire, une perspective de formation par programme, dans laquelle chaque discipline est invitée à se situer. Outre que ces objectifs font appel à l'aspect ouvert des disciplines, c'est-à-dire à leur capacité de faire acquérir des compétences transdisciplinaires — l'analyse, la synthèse, la résolution de problèmes, la démarche méthodique, par exemple —, ils instituent une cohérence centrée sur le projet de formation des étudiants. On ne peut cependant clarifier les objectifs généraux des programmes ni construire la voie vers des programmes cohérents simplement en empilant des exigences de sujets ou disciplines; c'est plutôt en mettant l'accent sur les méthodes et les processus, les modes d'accès à la compréhension et au jugement qui doivent caractériser toute forme d'étude, qu'on y arrivera[16].

La troisième dimension se réfère au ***décloisonnement des disciplines***. Décloisonner les disciplines, c'est aussi remettre en question la fermeture sur soi de tout cours et de tout département. C'est rappeler que les disciplines enseignées ont, par une grande part d'elles-mêmes, un caractère instrumental, au regard des objectifs de formation poursuivis par le programme. C'est indiquer aussi que l'isolement des enseignants et des départements doit être dépassé et que chacun est appelé à s'ouvrir aux échanges interdisciplinaires et aux collaborations pédagogiques à l'intérieur d'un programme. On le voit, l'approche programme n'exige aucunement que l'on détruise la structure d'appartenance disciplinaire qu'est le département. Elle requiert plutôt que, si l'on entend actualiser la formation fondamentale en tant que cadre de référence, les disciplines s'ouvrent les unes sur les autres et les enseignants dialoguent à l'intérieur d'un même programme. En ce sens, l'approche programme est certes difficile à réaliser pleinement. Mais il n'en reste pas moins que, sans elle, la formation fondamentale risque de demeurer relativement théorique et abstraite.

La quatrième dimension a trait à la ***gestion efficace d'un enseignement lié aux objectifs généraux du programme***. Le programme requiert, en effet, tout un ensemble d'éléments de gestion reliés fonctionnellement les uns aux autres : aménagement de temps et d'espaces qui permettent les collaborations et les concertations nécessaires entre enseignants; analyse des plans de cours dans l'optique d'une formation par programme; structures

---

16. Bernard Bérubé, Quelques réflexions (...), pp. 25-26.

1.5.2 Une planification de l'activité pédagogique

Pour se réaliser pleinement, l'approche programme exige, outre cette gestion organique des programmes, que l'activité pédagogique elle-même en soit littéralement imprégnée. Ainsi, la planification de l'activité pédagogique inclut, par exemple, la référence aux finalités et aux objectifs des programmes sur la connaissance et la prise en compte des effectifs étudiants. Mais on peut penser que le plan de cours ou plan d'études peut constituer l'un des moments privilégiés de la mise en œuvre de l'approche programme et l'un des outils par excellence d'une planification pédagogique, qui permette de faire le lien entre la cohérence d'un programme de formation et l'intégration personnelle des savoirs.

C'est dans le plan d'études — en supposant toujours que le plan d'études fait partie d'un contrat éducatif qu'on prend au sérieux et qu'on cherche à mettre en œuvre — que peuvent être ***définis de façon précise les objectifs*** de formation visés. C'est là que peut s'exprimer, d'abord et avant tout — ainsi bien pour l'étudiant et l'enseignant que pour l'établissement — le lien entre les objectifs généraux du programme auquel est inscrit l'étudiant, l'apport spécifique de la discipline à la formation visée et le projet de formation de l'étudiant. C'est là aussi que peuvent être mis en relief les apprentissages essentiels auxquels contribue l'enseignement de la discipline dans une optique de formation fondamentale.

C'est dans le plan d'études qu'on peut aussi expliciter la ***stratégie pédagogique*** qu'on entend mettre en œuvre pour réaliser les objectifs poursuivis. Si la formation fondamentale et l'approche programme imprègnent véritablement l'enseignement de la discipline, les méthodes pédagogiques elles-mêmes feront preuve de congruence par rapport aux objectifs visés. Ainsi, par exemple, l'enseignement magistral pourra viser l'acquisition d'un savoir organisé, une pratique supervisée pourra poursuivre le

développement d'habiletés intellectuelles, un sentiment positif[17] [illegible] une attitude d'engagement personnel.

C'est dans le plan d'études aussi qu'on peut introduire une variété de ***pratiques d'évaluation*** des apprentissages qui permettent, elles aussi, de vérifier l'atteinte des objectifs de formation fondamentale. L'évaluation, formative ou sommative, fait partie de l'activité pédagogique et elle doit évidemment être planifiée en rapport avec les objectifs poursuivis. Une évaluation ouverte à la perspective de la formation fondamentale se tourne vers la vérification d'apprentissages larges et complexes.

Le plan d'études, idéalement conçu comme outil de l'approche programme, apparaît donc aussi comme un élément du ***contrat éducatif*** public entre l'institution, l'enseignant et l'étudiant. Il assure, en quelque sorte, le lien entre : les objectifs de formation fondamentale d'un programme cohérent, sur lesquels l'établissement doit veiller ; l'apport de la discipline à l'atteinte de ces objectifs, ce qui relève de l'enseignant ; le projet de formation de l'étudiant. Une fois accepté par tous les intervenants, il constitue une clause essentielle d'un contrat éducatif qui engage la responsabilité des partenaires. En ce sens, le plan d'études, étant l'un des moyens où s'exprime concrètement et publiquement une planification de l'activité éducative, peut être par excellence un lieu de réalisation de l'approche programme et de la formation fondamentale.[18]

1.4 Une pédagogie de la recherche

Il appartient au collégial et au premier cycle universitaire, certes, de développer l'esprit de recherche. Mais c'est l'un des aspects essentiels des deuxième et troisième cycles universitaires d'assurer la formation de chercheurs. Et cette visée appelle une pratique pédagogique appropriée, ce qu'on nomme ici une pédagogie de la recherche.

1.4.1 La formation de chercheurs

On a parlé plus haut de la ***recherche à l'université et au collège***. Ce qu'il importe d'affirmer ici, c'est que les deuxième et troisième cycles universitaires poursuivent, comme l'une de leurs visées essentielles, la formation de chercheurs. C'est dire qu'ils ont pour tâche d'amener les étudiants à

---

17. Mortimer J. Adler, *The Paideia Program: An Educational Syllabus*, New York, Macmillan Publishing Company, 1984.

18. Le collège a la responsabilité de faire établir, par chaque professeur et pour chaque cours, un plan détaillé conforme au plan-cadre (...). Ce plan détaillé contient les objectifs du cours, le contenu, des indications méthodologiques, une médiagraphie, les modalités de participation aux cours et les modalités d'évaluation des apprentissages. Le plan de cours est distribué aux étudiants inscrits à ce cours au début de chaque session (...). Le plan de cours devient une sorte de contrat entre le collège et l'élève. (MESS, Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial, article 23 et commentaire. Voir aussi, par exemple, la Déclaration des droits des étudiants et étudiantes, Québec, Université Laval, 1990 : « Les étudiants et les étudiantes ont droit, pour chaque cours auquel ils s'inscrivent, à un plan de cours écrit. (...) Les étudiants et les étudiantes ont le droit, dès le début du cours, de discuter, dans le respect du contenu et des objectifs établis, des conditions d'encadrement et des modes d'évaluation proposés ainsi que de suggérer des modifications au responsable du cours. »)

pratiquer cette démarche systématique qui conduit à la production de connaissances nouvelles. Mémoires de maîtrise et thèses de doctorat sont évidemment un lieu privilégié de mise en œuvre d'une telle démarche. De toute manière, à ce stade, l'cheminement de formation est inextricablement lié à la pratique de la recherche.

Mais le cegep et le premier cycle universitaire doivent aussi initier graduellement à cette pratique de la recherche. Ainsi certains programmes techniques du collégial requièrent-ils comme travaux de fin d'études des projets de recherche appliquée. De même, l'enseignement au secteur préuniversitaire du collège et au premier cycle universitaire comporte aussi bien souvent des activités d'apprentissage qui cultivent l'esprit de recherche.

Si l'université tout particulièrement entend assumer le défi de former la relève scientifique dont a besoin la société, elle doit ***former des chercheurs*** et équiper intellectuellement les étudiants pour qu'ils puissent poursuivre par eux-mêmes les formes diverses de la recherche fondamentale ou appliquée et pour qu'ils puissent aussi dans leur pratique professionnelle se tenir à jour et appliquer adéquatement les résultats de la recherche dans leur discipline.

En ce sens, si la liberté d'enseignement des professeurs garde toujours une pertinence sociale, c'est bien lorsqu'elle est mise en rapport avec la formation de scientifiques et le développement de chercheurs. On est alors loin du repli individualiste, du refus de contrôle ou de la fuite de toute forme de coordination auxquels elle est parfois associée. La liberté d'enseignement ne trouve sa véritable légitimité que si elle contribue à la formation d'une relève scientifique [...] apte à développer les liens, à les juger, à les situer en perspective et à proposer de nouvelles lectures du devenir, voire de nouvelles façons de contrôler ou de transformer la réalité.

1.4.2 Une didactique de la créativité

Le grand défi d'une pédagogie de la recherche réside dans la capacité du maître d'éveiller chez l'étudiant les ressources de la créativité dans le domaine du savoir et du savoir-faire. Cela suppose que le maître lui-même maîtrise justement, à un haut degré, la démarche méthodique de la recherche dans sa propre discipline.

En effet, il lui faut d'abord cultiver chez l'étudiant l'***esprit de recherche***. Un tel esprit de recherche est une disposition qu'il importe de privilégier dans une didactique de la créativité. Plus radical encore que l'esprit méthodique, il prend racine dans le désir même de savoir et il suppose l'étonnement, sans lequel aucune démarche intellectuelle ne prend elle-même vie. La didactique de la créativité suppose donc qu'on mette l'étudiant, par des

---

19 Laurent Laplante, *L'Université : questions et défis*, 8/80, coll. Diagnostic, Québec, 1980.
20 Alain Lefebvre et Geneviève Rocher, « La pédagogie universitaire au Québec depuis le rapport Parent : éléments d'un historique », *Actes Repères*, n° 4, 1983, pp. 95-122.

formules diverses, dans un projet de recherche. Le désir de savoir peut alors s'associer à la démarche méthodique.

La recherche exige aussi d'être menée avec un ***esprit méthodique***. Elle ne s'effectue avec sérieux que si l'étudiant emprunte une démarche systématique, organisée, raisonnée. Et ce qui fonde une telle démarche, c'est un esprit, une attitude ou une disposition qui incite à procéder avec ordre et précision. C'est là une étape essentielle que le maître lui-même doit respecter, sur le chemin qui mène à la créativité.

Mais, qui plus est, la didactique de la créativité cultive inséparablement ***esprit disciplinaire et interdisciplinaire***. Il ne s'agit en effet de chanter ce dont il s'agit d'abord, c'est bien d'une confrontation de l'étudiant avec l'objet même d'une discipline et la démarche systématique qu'exige cet objet pour être saisi. On se situe alors au cœur même d'une discipline ou pour le dire autrement, dans ses fondements. On voit par là à quel point le développement de cet esprit disciplinaire nourrit les succès de la formation fondamentale dont on a parlé plus haut. Par ailleurs, l'esprit interdisciplinaire apporte à la recherche l'ouverture culturelle qui lui assure à la fois un large ensemencement et une nécessaire mise en perspective.

Au total, il s'agit donc de cultiver les diverses dimensions d'un même esprit créateur. Désir de savoir, démarche méthodique, objet disciplinaire et ouverture interdisciplinaire sont ici inséparables. Le désir de savoir empreinte la démarche imposée par l'objet disciplinaire et l'objet disciplinaire éveille le désir d'une recherche systématique, tandis que l'ouverture interdisciplinaire relance sans cesse le désir de savoir. Et c'est de cela que doit témoigner le maître dans son enseignement et sa recherche. Telle est la didactique de la créativité exigée par une pédagogie de la recherche.

* * *

La mission de formation à l'enseignement supérieur on le voit, appelle, de l'intérieur et elle-même, des pratiques pédagogiques appropriées. On les a nommées pédagogie de l'enseignement supérieur, pédagogie de la formation fondamentale, pédagogie de l'approche programme et pédagogie de la recherche. Mais, au total, ce que revèlent ici, c'est qu'une mission de formation comporte, liée à son essence même, une exigence pédagogique.

C'est dans cet esprit que le Conseil

1. **rappelle que la *pédagogie constitue l'un des défis majeurs de l'enseignement supérieur* aujourd'hui;**

2. **signale que la mission d'enseignement supérieur impose aux éducateurs concernés une *compétence à quatre volets* — culturel, disciplinaire, didactique et pédagogique — et que ces volets sont des *dimensions complémentaires et inséparables* de l'activité pédagogique;**

4. recommande que les établissements d'enseignement supérieur, *reconnaissant la formation fondamentale comme cadre de référence*, se préoccupent d'en *expliciter les exigences pédagogiques* — engagement des étudiants, pratique de l'interdisciplinarité, aide au cheminement vers les fondements, insistance sur les apprentissages essentiels, intégration des apprentissages — et d'apporter à chacun le *soutien nécessaire*;

5. recommande que les établissements d'enseignement, *adoptant la perspective de l'approche programme*, voient à ce qu'elle débouche sur une *planification de l'activité pédagogique*, dont le plan d'études constitue à la fois un témoin et un outil essentiel;

6. recommande que les établissements d'enseignement — notamment les établissements universitaires —, *conscients de leur mission d'assurer la relève scientifique et technique*, encouragent les enseignants à mettre en œuvre une didactique de la créativité, qui cultive l'esprit de recherche, l'esprit méthodique, l'esprit disciplinaire et interdisciplinaire.

CHAPITRE 2

UNE PRATIQUE PÉDAGOGIQUE ENRACINÉE

2.1 L'axe de la diversité

2.1.2 Des méthodes diversifiées

2.1.5 L'apport des technologies nouvelles de la communication et de l'information

2.2 L'axe de la qualité

2.2.1 Une requête pressante

2.2.4 Une évaluation appropriée au développement intellectuel et au développement intégral

Viser le développement intellectuel d'abord

2.2.6 Une conciliation de la liberté d'enseignement et de l'évaluation institutionnelle

La liberté d'enseignement

Les acteurs pratiques d'évaluation institutionnelle

2.3 L'axe de la globalité

6. constate que le contenu d'enseignement supérieur est présentement vécu dans un *contexte d'accessibilité qui entraîne l'hétérogénéité des effectifs et la pluralité culturelle* et incite les pédagogues à en tenir compte en *utilisant une stratégie diversifiée d'enseignement*, en s'ouvrant aux *technologies nouvelles* de la communication et de l'information et en *pratiquant une pédagogie différenciée* ;

7. constate que, dans le contexte d'une accessibilité généralisée de l'enseignement supérieur, se fait entendre à la manière d'une requête pressante *un appel à la qualité*, qui invite les éducateurs à centrer l'activité pédagogique sur le *développement des apprentissages fondamentaux*, sur une *évaluation cohérente avec les visées de développement intellectuel et personnel* et sur une *conciliation de la liberté d'enseignement et de l'évaluation institutionnelle* ;

8. constate que la conjoncture implique un *besoin évident de développement global de la personne* et que ce besoin appelle une pédagogie conçue et vécue comme *acte de communication globale* et une pratique centrée sur un *développement non morcelé de l'intelligence* et un *développement intégral de la personne*.

CHAPITRE 3

DES ACTEURS RESPONSABLES

[illegible]

[illegible] ***première*** [illegible] ***deuxième*** [illegible]

3.1 Les enseignants, des professionnels de la pédagogie

[illegible]

3.1.1 Des défis pour le professionnalisme

[illegible] ***ne se sont pas donné, dans leur formation initiale, de compétence didactique et pédagogique*** [illegible]

[illegible] ***grand nombre d'étudiants*** [illegible]

[illegible] ***variété des populations*** [illegible]

[illegible]

5.2 Les étudiants : des partenaires actifs

5.2.1 Un profil qui a changé

profil scolaire

profil éthique essentiel

5.2.2 Le désir d'apprendre et de se développer

accès indispensable

désir croissant

5.2.6 L'engagement personnel

engagement actif et personnel

participation ces

pensable

5.3 Les personnels de soutien et de gestion : des facilitateurs

tous les partenaires éducatifs

inspire et soutient la pédagogie

que ce projet d'établissement existe

affaire de tous

les intervenants

9. rappelle que les enseignants sont des *professionnels de la pédagogie* et que, à ce titre, ils ont à assumer des *responsabilités personnelles* — connaissance des étudiants, créativité pédagogique, par exemple — et *des responsabilités collectives* — participation départementale, engagement institutionnel, par exemple ;

10. invite les étudiants à assumer pleinement leur *rôle de partenaires actifs*, en prenant nettement *charge de leurs apprentissages et de leur développement* et en s'y *engageant personnellement* comme les y incite à le faire le contrat éducatif à l'enseignement supérieur ;

11. mette *tous les personnels* — gestionnaires, personnel non enseignant et personnel administratif — à jouer leur *rôle dans la planification pédagogique*, la *constitution d'une* [illegible] *institutionnelle* et la *place à réserver à la pédagogie* [illegible] *projet d'établissement*.

CHAPITRE 4

DES CONDITIONS INSTITUTIONNELLES FAVORABLES

4.1 Un projet institutionnel de soutien à l'enseignement

4.1.1 Le cours groupe comme lieu d'appartenance et de relation interpersonnelle

apparaît difficilement comme un lieu d'appartenance et de relation interpersonnelle

place à la souplesse et à l'invention

4.1.2 Un soutien à l'encadrement des étudiants

des besoins, des intérêts, des aptitudes et des cheminements fort diversifiés

soutien à l'encadrement

4.2 Une gestion pédagogique du personnel enseignant

12. recommande que chaque établissement d'enseignement supérieur se donne un *projet institutionnel* de soutien à l'enseignement qui reconnaisse le *cours groupe* comme lieu d'apprentissage et de relation interpersonnelle, qui adopte des mesures d'encadrement des étudiants, qui mette en place une organisation matérielle favorable à la pédagogie, qui favorise une gestion par programme et qui promeuve une évaluation institutionnelle stimulante pour la pédagogie;

13. incite les établissements d'enseignement supérieur à pratiquer une gestion pédagogique du personnel enseignant, axée sur une plus grande valorisation de l'enseignement et de la pédagogie, un perfectionnement pédagogique en cours d'emploi, des regroupements et des services pédagogiques dynamiques.

CONCLUSION

1. rappelle que la pédagogie constitue l'un des défis majeurs de l'enseignement supérieur aujourd'hui ;

2. signale que la mission d'enseignement supérieur impose aux éducateurs concernés une *compétence à quatre volets* — cognitif, disciplinaire, didactique et pédagogique — et que ces volets sont des dimensions complémentaires et inséparables de l'acte d'un pédagogue ;

3. recommande que les établissements d'enseignement supérieur *reconnaissent la formation fondamentale comme cadre de référence* et prescrivent des *explicites les exigences pédagogiques* — engagement des enseignants, principe de l'interdisciplinarité, acte de communication entre les fondements, insistance sur les apprentissages essentiels, intégration des approches par compétences — et d'apporter à chacun le soutien nécessaire ;

4. recommande que les établissements d'enseignement *adoptant la perspective de l'approche par programme* veillent à ce qu'elle débouche sur une *planification de l'activité pédagogique*, dont le plan d'études constitue à la fois un témoin et un outil essentiel ;

5. recommande que les établissements d'enseignement — notamment les établissements universitaires — *conscients de leur mission d'assurer la relève scientifique et technique* ; s'emploient à mettre en œuvre une *didactique de la créativité* qui cultive l'esprit de recherche, l'esprit méthodique, l'esprit disciplinaire et interdisciplinaire ;

6. constate que la mission d'enseignement supérieur est présentement vécue dans un *contexte d'accessibilité qui entraîne l'hétérogénéité des effectifs et la pluralité culturelle* et incite les pédagogues à en tenir compte en utilisant une *stratégie diversifiée d'enseignement*, en s'ouvrant aux technologies nouvelles de la communication et de l'information et en *pratiquant une pédagogie différenciée* ;

7. constate que, dans le contexte d'une accessibilité généralisée de l'enseignement supérieur, se fait entendre, à la manière d'une requête pressante, un *appel à la qualité*, qui invite les éducateurs à centrer l'activité pédagogique sur le *développement des apprentissages fondamentaux*, sur une *évaluation cohérente avec les visées de développement intellectuel et personnel* et sur une *conciliation de la liberté d'enseignement et de l'évaluation institutionnelle*;

8. constate que la conjoncture implique un *besoin évident de développement global de la personne* et que ce besoin appelle une pédagogie conçue et vécue comme *acte de communication globale* et une pratique centrée sur un *développement non morcelé de l'intelligence et un développement intégral de la personne*;

9. rappelle que les enseignants sont des *professionnels de la pédagogie* et que, à ce titre, ils ont à assumer des *responsabilités personnelles* — connaissance des étudiants, créativité pédagogique, par exemple — et des *responsabilités collectives* — participation départementale, engagement institutionnel, par exemple;

10. invite les étudiants à assumer pleinement leur *rôle de partenaires actifs*, en prenant nettement charge de leurs apprentissages et de leur développement et en s'y engageant personnellement, comme les y invite à le faire le contrat éducatif à l'enseignement supérieur;

11. invite *tous les personnels* — gestionnaires, personnel non enseignant et personnel administratif — à jouer leur rôle dans la *planification pédagogique*, la *constitution d'une éthique institutionnelle* et la *place à réserver à la pédagogie dans le projet d'établissement*;

12. recommande que chaque établissement d'enseignement supérieur se donne un *projet institutionnel de soutien à l'enseignement*, qui reconnaisse le *cours-groupe comme lieu d'appartenance et de relation interpersonnelle*, qui adopte des *mesures d'encadrement des étudiants*, qui mette en place une *organisation matérielle favorable à la pédagogie*, qui favorise une *gestion par programme* et qui promeuve une *évaluation institutionnelle stimulante pour la pédagogie*;

13. invite les établissements d'enseignement supérieur à pratiquer une *gestion pédagogique du personnel enseignant*, axée sur une *plus grande valorisation de l'enseignement et de la pédagogie*, un *perfectionnement pédagogique en cours d'emploi*, des *regroupements et des services pédagogiques dynamiques*.

LISTE DES PERSONNES QUI ONT PARTICIPÉ AUX ATELIERS DE CONSULTATION TENUS DANS LA RÉGION DE L'OUTAOUAIS LE 20 AVRIL 1989

NOM	TITRE
Cégep de l'Outaouais	
[illegible]	[illegible]
Université du Québec à Hull	
[illegible]	[illegible]
École nationale d'administration publique	
[illegible]	[illegible]

MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

INCHAUSPÉ, PAUL
Président
Directeur général
Cégep Ahuntsic
Montréal

BOUCHARD, ANDRÉ
Président
Communications ABC Inc.
Outremont

COUILLARD, PIERRE
Professeur titulaire
Département de sciences
biologiques
Université de Montréal
Pavillon Marie-Victorin
Outremont

DUCHARME, SOLANGE
Conseillère pédagogique
Cégep de Sherbrooke
Sherbrooke

AUGER, Jean
Professeur
Département des sciences
de l'éducation
Université du Québec à Chicoutimi
Chicoutimi

LACOUR BRASSARD, LOUISE
Professeure d'histoire
Cégep Édouard-Montpetit
Longueuil

DESAUTELS, GILLES
Directeur — Bureau des diplômes
Université du Québec à Montréal
Montréal

[illegible]BREST, LOUISE
Professeure
Département des sciences
de l'éducation
Université du Québec à Rimouski
Rimouski

GUERLACH, LUCE
Directrice des services
pédagogiques
Cégep du Vieux Montréal
Montréal

LALIBERTÉ, JACQUES
Membres du groupe
recherche-action
Programme PERFORMA
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
Montréal

MARTON, PHILIPPE
Professeur titulaire
Faculté des sciences
de l'éducation
Université Laval
Sainte-Foy

TOUSIGNANT, JACQUES
Directeur de la planification et
de la recherche institutionnelle
Université du Québec
Sainte-Foy

LABROSSE, CÉLINE
Étudiante
Université du Québec à Montréal
Montréal

LALLIER, ALAIN
Directeur général
Cégep de Trois-Rivières
Trois-Rivières

SMITH, DAVID CHARLES
Professeur et doyen
Faculté d'éducation
Université McGill
Montréal

AUBIN, MONIQUE L.
Coordonnatrice
Sainte-Foy

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION*

Membres

Bisaillon, Robert

Sainte-Sabine

Fox, Marcel R.

Montréal

Aubert-Creteau, Madeleine

Archabaska

Chene, Louise

Québec

Conrad, Scott

Montréal-Ouest

Degelcau, Michel

Saint-Lin

Fiset, John W.

Verdun

Fontaine, Serge

Dollard-des-Ormeaux

Girard, Pierre-Nicolas

Beauharnois

Inchauspé, Paul

Outremont

Laroche, Huguette

Chicoutimi

Macchiagodena, Michael

Mont-Royal

Marchand, André

Montréal

Paltiel, Sarah

Westmount

Paré, André

Laval-des-Rapides

Poirier, Roland

Chicoutimi

Tousignant, Gérard

Sherbrooke

Tremblay, Claude L.

Jonquière

Membres d'office

Locke, Allan

Foster-Claire

Plante, Charlotte

Sillery

Membres adjoints d'office

Boudreau, Thomas J.

D'Aoust, David C.

Ministère de l'Éducation

Tremblay, Paul

Secrétaires conjoints

* Le 31 décembre 1986

LISTE DES AVIS DÉJÀ ÉDITÉS*

Le Perfectionnement de la main d'oeuvre au Québec : des enjeux pour le système d'éducation
Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Du collège à l'université : l'articulation des deux ordres d'enseignement supérieur
Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

L'Éducation artistique à l'école
Avis au ministre de l'Éducation

Les Activités parascolaires à l'école secondaire : un atout pour l'éducation
Avis au ministre de l'Éducation

La Formation à distance dans le système d'éducation : un modèle à développer
Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants
Avis au ministre de l'Éducation

L'Admission à la pratique de l'enseignement : projets de modifications au règlement sur le permis et le brevet d'enseignement
Avis au ministre de l'Éducation

Les Sciences de la nature et la mathématique au deuxième cycle du secondaire
Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Les Enfants du primaire
Avis au ministre de l'Éducation

Les Régimes pédagogiques et la loi 107
Avis au ministre de l'Éducation

Améliorer l'éducation scientifique sans compromettre l'orientation des élèves
Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Le Développement socio-économique régional : un choix à raffermir en éducation
Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Une meilleure articulation du secondaire et du collégial : un avantage pour les étudiants
Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

Les cheminements particuliers de formation au secondaire : faire droit à la différence
Avis au ministre de l'Éducation

L'Alphabétisation et l'éducation de base au Québec : une mission à assumer solidairement
Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science

L'initiation aux sciences de la nature chez les enfants du primaire
Avis au ministre de l'Éducation

---

* Envoi gratuit sur demande.